

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Departamento de Filosofía
XI Jornadas de Investigación en Filosofía de Profesores, Graduados y Alumnos

Mesa Redonda: *La vida como Arte. La filosofía como práctica. La vigencia del pensamiento deweyano (parte II).*

Miércoles 9 de agosto de 2017 - 11 a 13 hs en el aula C 202.

Título: Aportes de la filosofía como teoría de la educación de John Dewey para analizar la enseñanza como práctica artesanal.

Sofía Picco.

Resumen:

Pensar la enseñanza como una práctica artesanal es una idea que acompaña a la Didáctica desde su surgimiento como disciplina, cuando Juan Amós Comenio publicó en el siglo XVII su obra cumbre *Didactica Magna. Tratado universal del arte de enseñar*, y es también una idea actual a partir de diversas publicaciones que instalan la importancia de pensar la enseñanza como una práctica artesanal en la que conocimiento y acción, teoría y práctica, son indisociables. En este marco, sostenemos la vigencia del pensamiento de John Dewey ya que en su filosofía como teoría de la educación encontramos elementos para enriquecer el análisis.

La enseñanza: ¿práctica artesanal o práctica institucionalizada?

La Didáctica como disciplina surge en el siglo XVII. Hay coincidencia al afirmar que la obra cumbre de Juan Amós Comenio, *Didáctica Magna. Tratado universal del arte de enseñar*, puede interpretarse como el hito que le da nacimiento como disciplina. La edición sueca de la obra se publicó en 1632 y la edición latina, con la que se hace más conocida, en 1657 (Ravecq, 1957). La Didáctica porta desde sus comienzos una referencia a la enseñanza como una práctica artesanal.

Diversos autores han analizado la *Didáctica Magna* como una obra emergente en su época (Aguirre Lora, 2017). Entre ellos, Díaz Barriga (1991) sostiene que es conveniente contextualizar la obra de Comenio y pensar en el surgimiento de la Didáctica como producto del siglo XVII con el surgimiento de la ciencia moderna. También este autor analiza las semejanzas entre el método de Comenio y el de Descartes. El método de las ciencias en general cambió de la mano de Bacon –de quien Comenio tomó el desarrollo del método inductivo– y Descartes –de quien recuperó el ordenamiento de un “método certero” que eliminaba el error.

Por su parte, Ravecq (1957) explica que el conocimiento que Comenio tenía de las obras de otros pensadores previos y contemporáneos no le quita originalidad a su trabajo pero lo ubica en un clima de época.

En nuestro país, Davini (1996) reconoce que en la obra de Comenio y en la de otros pensadores de la época, como por ejemplo en Herbart, la Didáctica se ligaba a la producción de un conjunto de reglas de acción que disciplinaban la conducta del

docente y de los alumnos –normativa bifronte en términos de Barco (1989)–, y al problema de los fines y valores de la educación, que guardaban una cierta normatividad en pos de la construcción del mundo deseado.

La Didáctica desde aquí se constituye como una disciplina normativa con el docente como destinatario principal de su construcción discursiva (Camilloni, 1996, 2007; Davini, 1996, 2008). Con esta afirmación pretendemos expresar que la Didáctica se ocupa de realizar explicaciones comprensivistas de las prácticas de enseñanza y también de elaborar orientaciones para guiar y fundamentar las acciones de los docentes en la enseñanza. Siguiendo el sentido que Stenhouse (1991) le adjudica al *Curriculum* como teoría normativa, podemos decir que la norma didáctica brinda a los docentes una orientación y un fundamento para su acción.

Cabe aclarar que aludimos a “explicaciones comprensivistas” tomando los aportes de Klimovsky e Hidalgo (1998), ya que sostenemos que las mismas son las que mejor permiten expresar las finalidades de la Didáctica en tanto teoría de la enseñanza. Estas explicaciones apuntan a dar cuenta de la multiplicidad de dimensiones que intervienen en la situación a la que esperan darle inteligibilidad, además de los sentidos que los sujetos sociales como tales les asignan a sus acciones.

De manera similar, acordamos con Pardo (1997) cuando defiende una relación dialéctica entre la explicación y la comprensión en las ciencias sociales. Para este autor, la “comprensión envuelve a la explicación” en tanto el sujeto que investiga participa o se encuentra implicado en un horizonte previo de significaciones; pero a su vez, la “explicación desarrolla analíticamente la comprensión” en el proceso de fundamentación y criticidad propio de la producción de conocimiento científico.

A su vez, conviene reconocer la polisemia del término “teoría”. Piovani sistematiza algunos sentidos y usos del concepto frecuentes en el lenguaje científico, asumiendo la diversidad que los mismos evidencian. Utilizamos el término en el sentido de disciplina, subdisciplina o campo de estudio, poniendo el énfasis en el objeto al que se refiere (Marradi, 1989¹; citado en Piovani, 2015). Por lo tanto, decimos que la Didáctica es la disciplina que se ocupa de estudiar la enseñanza.

Asimismo, es también pertinente aquella acepción del término “teoría” que la liga a un marco conceptual o a un sistema de conceptos interrelacionados lógicamente. Siguiendo a Archenti (2007)², Piovani (2015) expone que el énfasis de este sentido del término está puesto en la interconexión entre los componentes que integran la teoría y puede, a su vez, presentar un alto grado de generalización (“teoría general”), o tener una vinculación más cercana con los fenómenos a los que se refiere (“teoría de alcance medio”). Desde esta perspectiva, pensamos la Didáctica como una teoría acerca de la enseñanza que tiene, a su vez, pretensiones normativas sobre ella y puede ser concebida como una teoría cercana a la práctica (o como una teoría en una “zona de indefinición intermedia”, como veremos más adelante junto con Gimeno Sacristán (1998) y su caracterización de la Pedagogía).

1 Marradi, Alberto. (1989). “Teoría: una tipología de sus significados”. En: *Papers. Revista de Sociología*, n. 31: 77-98.

2 Archenti, Nélida. (2007). “El papel de la teoría en la investigación social (capítulo 4)”. En: Marradi, Alberto, Archenti, Nélida y Piovani, Juan Ignacio. *Metodología de las ciencias sociales* (pp.61-69). Buenos Aires: Emecé.

Avanzando en el desarrollo de esta presentación, debemos decir que la Didáctica tiene como objeto de estudio la enseñanza. Es sencilla la definición de enseñanza que presenta Feldman aunque clarificadora del proceso que queremos destacar: “enseñar es permitir que dos personas sepan lo que al principio sabía una sola” (2010, p.16). La enseñanza se define por la intención de compartir un contenido, no por el éxito ni por el logro de que ese contenido se logre compartir tal como lo indicaba la intención.

La enseñanza, como objeto de estudio de la Didáctica, ha sido conceptualizada de variadas maneras a lo largo de la historia. Pero el análisis que realiza Feldman (2002) y que posteriormente retoma Terigi (2006), llama la atención sobre el hecho por el cual la conceptualización de la enseñanza, como objeto de estudio de la Didáctica, acarrea posicionamientos diferentes para pensarla, explicarla, pero también para resolver los problemas que en ella se presentan.

Podemos decir que la Didáctica ha tendido prioritariamente a considerar la enseñanza como un proceso de interacción cara a cara, en un espacio y tiempo definidos en los que el docente se encuentra con un grupo de estudiantes. Entender la enseñanza de esta manera conlleva un cierto sesgo artesanal, como explican los autores mencionados, permite visualizar al docente como el responsable por el proceso de formación del sujeto. La Didáctica, a su vez, problematiza ciertas aristas de esta situación y elabora las orientaciones acordes para responder a preguntas similares a la ya formulada por Comenio, a saber, “¿cómo enseñar?”, con la que nace y se identifica la disciplina por muchísimos años.

No obstante, es indispensable entender que en la actualidad la enseñanza se realiza mayoritariamente en el marco de grandes sistemas educativos en casi todo el planeta. Como explica Feldman (1999), la Didáctica ya no se preocupa por “cómo enseñar”, sino que tiene que pensar y asumir como desafío “ayudar a muchos otros docentes a enseñar”. La posibilidad de resignificar el discurso de la Didáctica en torno a estas nuevas problematizaciones permitiría contextualizar las categorías conceptuales e instrumentales que la disciplina produzca. La institucionalización social de la enseñanza la vuelve más restrictiva en algún sentido ya que las cosas no se hacen como cada docente individual quiere, no se enseña como cada docente considera mejor, sino como lo indica la norma curricular e institucional (Feldman, 2002).

Esta perspectiva permitiría entender la enseñanza de una manera más ajustada a su desarrollo mayoritario en el marco de los grandes sistemas educativos que tienen los países, pero, al mismo tiempo, pone a la Didáctica frente a la necesidad de resignificarse como disciplina. Además, cambia sustancialmente el lugar del docente que ya no es un artesano responsable por la totalidad del proceso de formación, sino que pasa a ser entendido como uno de los tantos docentes que intervienen en la formación del sujeto, “uno de los tantos obreros que contribuyen con su trabajo a la producción de la mercancía en una larga cadena productiva”.

Conceptualizar la enseñanza como un proceso masivo, como prácticas institucionalizadas en grandes sistemas educativos en las sociedades contemporáneas, y la Didáctica como una disciplina que se ocupa prioritariamente de la enseñanza escolar, conlleva nuevas resignificaciones para el sentido de las prácticas y también para el sentido de la Didáctica y de sus vínculos con las prácticas.

Como dice Feldman (2002), la masificación de la enseñanza y de las orientaciones que pueda aportar la Didáctica para ayudar a muchos docentes a enseñar, permite ganar en eficiencia pero también se pierde en singularidad, ya las cosas no se hacen como uno quiere sino como indica la norma institucional. Se pone en evidencia el “doble juego de producción propio de toda institución que normatiza y regula la vida social y a la vez genera subjetividad” (Coscarelli, 2017, p.31).

Superar esta tensión entre la enseñanza como una práctica artesanal y la enseñanza como una práctica institucionalizada implicaría revocar muchos principios estructurantes del sistema educativo moderno y del funcionamiento de la sociedad en su conjunto. En este sentido, tal vez el camino iría, por encontrar un equilibrio entre una y otra forma de entender la enseñanza más que la adopción unilateral de una de ellas.

Recuperación de la enseñanza como práctica artesanal.

En primer lugar, podemos mencionar que Aguirre Lora (1995) llama a resignificar nuestro trabajo académico como un trabajo artesanal. La autora analiza el espacio universitario mexicano como caracterizado por rostros amorfos en estudiantes, docentes e investigadores, el individualismo, el trabajo a destajo, la ética de la competencia, entre otras.

“la búsqueda de un reducto –tal vez utópico– que nos posibilite resignificar el trabajo académico como un trabajo artesanal, dotado de tiempos propios de elaboración, de tiempos poblados de palabras pero también de silencios, cuya lógica fundamental no radique en la obsesión por las formas, sino en el compartir una experiencia profesional, en el *formar-formando*, en el estar *al lado de*, en ese trabajo común que le da continuidad al oficio original y, a la vez, lo enriquece” (Aguirre Lora, 1995, p.10. La cursiva figura en la edición consultada).

A su vez, la autora sustenta una perspectiva para entender el trabajo artesanal que integra el proceso productivo y el proceso formativo, y que recupera el placer y la creatividad.

Por su parte, Alliaud (2017) rescata la enseñanza como práctica artesanal. Su libro se titula *Los artesanos de la enseñanza*. La autora define la enseñanza como una artesanía –recuperando aportes de Sennet (2009)³– o como un oficio –según Dubet (2006)⁴– donde el maestro se configura como sujeto responsable por las decisiones que toma tanto en el proceso de enseñanza (los métodos que utiliza, las estrategias que despliega, las formas que configura para poner en contacto a los estudiantes con el contenido que intermedia la relación subjetiva) como por el resultado que se pretende lograr (la formación de la subjetividad del estudiante).

Estas afirmaciones permiten diversos análisis filosóficos y didácticos, no todos estrictamente pertinentes a los fines de esta ponencia. En este sentido, no nos detendremos en esta oportunidad en el análisis de las posibilidades y los límites que posee la enseñanza con respecto a producir el aprendizaje en otro sujeto que también

3 Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.

4 Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.

posee capacidad de decisión y de acción. En este punto Alliaud (2017) refiere centralmente a Meirieu (2001)⁵, también se puede recurrir a Fenstermacher (1989) y su reconocimiento del proceso de “estudiantar”, o se puede apelar a Freud cuando sostiene que la política, el psicoanálisis y la enseñanza son misiones imposibles (Zuberman, Pegoraro y Tagliaferro, 2013).

“Reconocerse como transformador de almas implica, de este modo, renunciar también *en parte* a la omnipotencia reflejada en la pretensión de querer ir más allá, no soportando que el otro sea artífice de su propio destino, que disponga de aquello que recibió y que en ese proceso abandone al maestro, lo supere o haga algo con lo cual éste ni siquiera estaría de acuerdo” (Alliaud, 2017, p.43).

El análisis de las posibilidades y los límites que se abren al entender que entre la enseñanza y el aprendizaje se produce una relación ontológica y no causal, como explica Fenstermacher (1989), deberá quedar para ser profundizado en otra oportunidad pero aquí oficiará como horizonte de sentido para interpretar las decisiones que el docente toma en la enseñanza entendida ésta como una práctica artesanal.

En este sentido, Alliaud (2017) plantea las siguientes ideas centrales para sostener que la enseñanza es una práctica artesanal:

“una, referida a la artesanía en sí, entendida como la habilidad (en cualquier rubro) para hacer las cosas bien, por el simple hecho de hacerlas de esa manera; otra, que caracteriza a la producción artesanal como aquella en la que mano y cabeza (o pensamiento y acción, o teoría y práctica) no se separan, van unidas; y la tercera, asociada con las anteriores, que implica la superación, en estos procesos, de la mecanización técnica, monótona y rutinaria de cualquier trabajo, al incorporar la posibilidad de pensar, de sentir, así como la de querer mejorar en lo que se está haciendo” (p.14).

Reflexiones en torno a la concepción de lo artesanal.

Siguiendo el orden de la exposición precedente de Alliaud (2017), aparece en primer lugar una definición interesante en torno a *lo artesanal como la habilidad de hacer las cosas bien por el simple hecho de hacerlas de esa manera*.

En este proceso de “hacer las cosas bien” intervienen otros múltiples procesos reflexivos en torno a la cosa que se hace que permite mejorar la cosa, el proceso de producción de la cosa y el propio sujeto que reflexiona sobre sí mismo y su propio accionar. Llevado al terreno de la enseñanza, podríamos decir que “hacer las cosas bien” nos permite reflexionar permanentemente sobre los sujetos que se están formando con una determinada propuesta curricular, el proceso de enseñanza y de formación del sujeto, y el propio docente que en la reflexión permanente sobre su propia práctica se revisa como ese docente que es y se construye como ese docente que quiere llegar a ser.

Aparecen aquí algunas aristas que profundizaremos a continuación de la mano con el segundo aspecto que destaca Alliaud (2017), pero corresponde dejar abiertas algunas preguntas para indagaciones posteriores: ¿qué significa hacer las cosas bien y,

5 Meirieu, P. (2001). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.

específicamente, qué significa hacer las cosas bien en la enseñanza? ¿Cuáles son los criterios para definir que algo está bien hecho? ¿Todos acordaríamos con definir que algo está bien hecho?

Enseñar bien: ¿se define por una buena evaluación por parte de los estudiantes al finalizar la clase, el curso o el cuatrimestre? ¿Se define por los resultados que esos estudiantes alcanzan en los exámenes que se toman en la Universidad o en las evaluaciones externas de medición de la calidad de la educación en los operativos nacionales?

Acordar con una concepción general acerca de lo que implica enseñar bien, en el supuesto caso que se pudiera lograr tal cometido: ¿significa que esa idea general de enseñar bien se podría concretar de la misma manera en todas las prácticas de enseñanza? ¿Todas las estrategias de enseñanza nos permiten concretar esas grandes finalidades? ¿Todas las micro-decisiones didácticas nos conducen al alcance de estas macro-finalidades?

Complementariamente, el trabajo de Narodowski (1999), sobre todo el capítulo 1 titulado “Utopías a la carta” discute con las utopías modernas y el lugar ordenador que las mismas desempeñan con respecto a las prácticas educativas. La idea del autor de “utopías o pedagogías a la carta” en la actualidad, puede ser interesante para analizar hacia dónde vamos hoy con la educación. Un momento presente que ya muchos autores han caracterizado como carente de meta-relatos o de utopías modernas que regulen las prácticas sociales, repercute en el mismo sentido en las prácticas educativas y también en una crisis en la Didáctica, como discurso de la modernidad (Davini, 2008).

Para profundizar en estas reflexiones aparecen elementos interesantes en *Democracia y educación* escrito por Dewey en 1916, específicamente en el capítulo VIII titulado “Los fines de la educación”. Una primera distinción refiere a la definición de los fines como inherentes a las prácticas educativas y aquellos otros que vienen implantados desde afuera.

“un fin implica una actividad ordenada, en la cual el orden consiste en la progresiva terminación de un proceso. Dada una actividad que tiene un espacio de tiempo y un desarrollo acumulativo dentro de la sucesión temporal, el fin significa previsión anticipada de la terminación posible. [...] De aquí que carezca de sentido hablar del fin de la educación –o de otra empresa– cuando las condiciones no permiten la previsión de los resultados y no estimulan a la persona a mirar hacia adelante para ver cuál ha de ser el resultado de una actividad dada.

Por otra parte, el fin como resultado previsto da dirección a la actividad; no es la actividad ociosa de un mero espectador, sino que influye en las medidas tomadas para alcanzar el fin. La previsión funciona de tres modos. En primer lugar, supone una observación cuidadosa de las condiciones dadas para ver cuáles son los medios disponibles para alcanzar el fin y para descubrir los obstáculos del camino. En segundo lugar, sugiere el orden o sucesión más adecuados en el uso de los medios. Facilita una selección y organización económicas. En tercer lugar, hace posible una elección de alternativas. Si podemos predecir el resultado de actuar de un modo determinado, podemos comparar el valor de dos planes de acción; podemos

realizar un juicio sobre su relativa conveniencia” (Dewey, 1967, pp.113-114).

A partir de estos análisis de Dewey en *Democracia y educación* resta continuar profundizando en la manera en la que los fines de la educación juegan un rol normativo con respecto a las prácticas de la enseñanza para alcanzar esos fines.

El segundo aspecto mencionado por Alliaud (2017) al hablar de la enseñanza como una acción artesanal, refiere a la *conjunción entre pensamiento y acción*.

Se puede desglosar este aspecto para dar cuenta, por un lado, de la articulación entre pensamiento y acción que realiza el propio docente en su reflexión sobre la práctica, y por el otro lado, del lugar de la Didáctica como disciplina normativa en esa reflexión.

En lo que respecta entonces al primer sub-aspecto, podríamos recuperar junto con Terigi (2006) esta afirmación con respecto a que la enseñanza transmite un saber que no produce, los docentes transmiten un saber que no ha sido producido por ellos, pero es necesario reconocer que en el proceso de transmisión se produce un saber que les es propio pero que no siempre es reconocido como tal.

“el saber que producen los docentes, aquel en el que sí podrían ser reconocidos como expertos, el saber sobre la transmisión, no es reconocido como saber, y la definición del trabajo docente no contiene las condiciones necesarias para reconocer ese trabajo de producción de saber sobre la transmisión, para darle visibilidad” (Terigi, 2006, p.6).

Consideramos que esta idea relativa a la producción de saber a partir de la reflexión sobre la práctica de enseñanza, se constituye en una pieza clave de la perspectiva gnoseológica en Dewey.

La experiencia, para Dewey, significa poseer conciencia de lo que acontece o realizar actividades con sentido (Castiñeiras, 2002). Tal como explica el autor en *Democracia y educación*, la experiencia posee una dimensión activa, relativa a la acción del sujeto sobre las condiciones, y una dimensión pasiva, vinculada a sufrir las consecuencias de esa acción. “Hacemos algo a la cosa y después ella nos hace algo a su vez: tal es la combinación peculiar. La conexión de estas dos fases de la experiencia mide la fecundidad o valor de ella” (Dewey, 1967, p.153).

Antes de la Revolución Industrial, los niños eran introducidos por las familias en las actividades laborales, propias de la vida adulta, en el propio proceso productivo y en esto consistía gran parte de su experiencia formativa, que era educadora y capacitadora al mismo tiempo para el desempeño en la sociedad. Estas prácticas habían quedado atrás y había que reconocerlo, ya que el propio Dewey reconocía los beneficios que había traído la sociedad industrial. “En cambio, había que encontrar la manera de recuperar las formas antiguas de aprendizaje a partir de la experiencia laboral directa (*learning by doing*)” (Santoni Rugiu, 2012, p.111).

Coincidimos con el análisis que realiza Santoni Rugiu (2012) sobre la obra de Dewey *El niño y el programa escolar*. Es el adulto el responsable de organizar el ambiente para ofrecer al niño una adecuada experiencia. “Un ambiente no organizado por el educador

ofrece una experiencia desordenada, que descarría” (p.112). La educación es entendida como el desarrollo y la reconstrucción permanente de la experiencia (Di Gregori y Pérez Ransanz, 2014).

“Dewey pretendía llegar a la humanización del industrialismo mediante una formación hecha con actividades de tipo artesanal que precisamente el industrialismo estaba cancelando” (Santoni Rugiu, 2012, p.117).

Cabe mencionar que si bien estamos focalizando la atención en la enseñanza como práctica reflexiva del docente, estas consideraciones son válidas también para pensar las acciones de la enseñanza en relación con el aprendizaje. Así en *El niño y el programa escolar* publicado originalmente en 1902, Dewey sostiene que el programa escolar debe estar dirigido al maestro, no al niño, dado que es el maestro el responsable y quien debe ser capacitado para “determinar el ambiente del niño” (Dewey, 1944, p.52).

Estos análisis filosófico-curriculares son el fundamento del método por problemas que Dewey desarrolla en la Escuela Laboratorio en la Universidad de Chicago a partir de 1896. Si como dice Ali Jafella, “conocer es la ejecución de una acción inteligente del hombre frente a la realidad” (2006, p.149), entonces la determinación de las condiciones del ambiente por parte del maestro se vuelve una práctica central de la enseñanza siempre indirecta.

Tal como Dewey expresa en *El niño y el programa escolar* la educación no debe confiar en la auto-actividad del niño ni en la imposición de las materias de estudio desde el exterior. Por el contrario, el maestro tiene la responsabilidad de actuar sobre las condiciones del ambiente para que la actividad que el niño emprenda, la relación del niño con el ambiente, la experiencia, lo vaya conduciendo al aprendizaje del saber socialmente disponible.

“Este señalamiento prescriptivo sobre el valor de la experiencia normatiza la función del educador que deberá seleccionar experiencias con verdadera significación educativa, que den lugar o generen futuras experiencias que faciliten el conocimiento” (Castiñeiras, 2002).

Retomando la reflexión del docente sobre su propia práctica, podemos decir que aparece la Filosofía como aquella que posee “la función de racionalizar las posibilidades de la experiencia” (*Reconstrucción de la Filosofía*, 1920, en Nassif, 1968, p.35).

Con respecto a la posibilidad de pensar en la construcción de conocimientos por parte del docente a partir de la reflexión de la experiencia, podemos enriquecerlo con el siguiente fragmento:

“el conocimiento no abarca el mundo como un todo. Pero el hecho de que no sea coextensivo de la existencia experimentada no significa, por su parte, deficiencia ni fracaso. Es una expresión del hecho de que el conocimiento se aplica estrictamente a su negocio propio; transformación de situaciones confusas y dislocadas en otras más controladas y más significativas. [...] algunas existencias, tal como son experimentadas, sí demandan al pensamiento que dirija su curso para que resulten ordenadas y netas, y hacerse así recomendables a nuestra admiración y aprobación. El

conocimiento es quien únicamente ofrece los medios para llevar a cabo esta redirección [...]

Decimos que el conocimiento es instrumental; pero el propósito de todo nuestro examen ha sido el de ensalzar los instrumentos, los medios, colocándolos en un nivel parejo, por su valor, a los fines y consecuencias, porque estos últimos sin aquéllos serían meramente accidentales, esporádicos e inestables. Calificar de “medios” a los objetos conocidos, en su capacidad de ser objetos de conocimiento, equivale a apreciarlos y no a despreciarlos” (*La busca de la certeza: un estudio de la relación entre el conocimiento y la acción*, 1952, en Nassif, 1968, pp.38-39).

El segundo sub-aspecto o el segundo punto que se podría analizar con respecto a la conjunción entre pensamiento y acción en la enseñanza como práctica artesanal, cuestión que estamos analizando a partir de Alliaud (2017), refiere al lugar de la Didáctica como disciplina normativa que estudia la enseñanza.

Por una parte, aparece una reflexión a la que ya referimos (Picco, 2014, 2016) relativa a que la norma didáctica se compone de los saberes provenientes de las prácticas de enseñanza. Como expresa Davini (2008), la base normativa de la Didáctica se compone del saber disponible a partir de la producción teórica de la Didáctica y de otras Ciencias de la Educación, los valores y finalidades que orientan las prácticas, y el saber acumulado por la experiencia.

En el “V Coloquio del Conocimiento. Creatividad, innovación y racionalidad en Ciencia, Artes y Tecnología”, avanzamos sobre el aporte de la norma didáctica a las prácticas de enseñanza a partir del libro *La ciencia de la educación* escrito por Dewey en 1929 (Picco, 2016).

Dewey explica que no existe para él una oposición entre el arte y la ciencia. Específicamente para el caso de la educación, dice que si existiera una oposición, se vería obligado a decir que la educación es un arte pero dicha oposición no existe. Sostiene que la educación como arte se destruye cuando se realiza una aceptación uniforme e incuestionable a las reglas construidas a partir de la observación de los científicos de la educación como puede ser un psicólogo o un observador o un experimentador de cualquier campo.

Dewey critica de esta manera el uso de reglas como procedimientos empíricos mecánicos. Parafraseando al autor podemos decir que el maestro capaz, el maestro formado, no “trata los hallazgos científicos como si le impusieran un cierto curso que ha de seguir rígidamente” (Dewey, 1964, p.18).

Para Dewey, los aspirantes a magisterio muchas veces buscan estas recetas emanadas de la ciencia que les digan cómo hacer las cosas. Esto se entiende por el prestigio del que goza la ciencia que va en detrimento de ser entendida como un instrumento de iluminación y de liberación. “Es apreciada porque se piensa que da autenticidad y autoridad incuestionable a un procedimiento específico que ha de aplicarse en la sala de clases. Concebida así, la ciencia es antagónica a la educación como arte” (Dewey, 1964, p.19).

Las leyes y las reglas construidas a partir de la investigación científica empírica, tienen un valor indirecto para orientar la práctica. En este sentido, aportan “instrumentalidades intelectuales” (Dewey, 1964, p.31) a los sujetos que permiten guiar sus observaciones e indagaciones, llamando la atención sobre determinados aspectos, pero no son reglas de acción directa. Estas “instrumentalidades intelectuales” son utilizadas por el sujeto que se propone alcanzar en su práctica los mismos resultados que se indican en las reglas y ayudan a prestar atención sobre ciertas variables que puedan estar dificultando el alcance de esos resultados. Así, las “instrumentalidades intelectuales” ayudan en el mejoramiento de la práctica a partir o por medio de la acción del sujeto.

Gimeno Sacristán considera que los estudios de las ciencias de la educación y la pedagogía se ubican en una *zona de indefinición intermedia*, “en constante proceso de constitución, en la medida en que quieren seguir los desarrollos del pensamiento de las ciencias sociales y a la vez comprometerse con las precisiones que requiere la práctica” (1998, p.162).

Esta característica actual que Gimeno Sacristán le adjudica a las ciencias de la educación parece estar cerca de la caracterización que realiza el propio Dewey de la ciencia de la educación. “No existe una ciencia independiente especial de la educación más que una ciencia en construcción de puentes” (Dewey, 1964, p.38). ¿Puentes entre qué? Entre la práctica de la educación y las conclusiones científicas a las que arriban las investigaciones en el campo de las ciencias sociales. La práctica educativa es el comienzo y el fin de la ciencia de la educación, explica Dewey. El comienzo porque de la práctica emergen los problemas que demandan una respuesta, que requieren atención, “los problemas que dan a las investigaciones significación y cualidad educativas” (Dewey, 1964, p.36). Pero la práctica es también el fin “porque sólo la práctica puede comprobar, verificar y desarrollar las conclusiones de estas investigaciones. La posición de las conclusiones científicas es intermedia y auxiliar” (Dewey, 1964, pp.36-37).

Puede quedar para seguir profundizando el *status* científico de la ciencia de la educación para Dewey, o para nosotros, el de la Didáctica o la Pedagogía, en tanto disciplinas con un *corpus* teórico propio, producido por sus propias investigaciones más allá de recuperar positivamente los aportes de otras investigaciones en el conjunto de las ciencias sociales. Pero es interesante destacar en el esquema de Dewey el lugar de la práctica como comienzo y fin de la construcción de conocimiento didáctico.

La práctica de la enseñanza como comienzo y fin de la construcción de conocimientos que realiza el docente en su propia búsqueda de soluciones para los problemas acuciantes cotidianos en el aula. Y la práctica de la enseñanza como comienzo y fin de la construcción de conocimientos de la Didáctica como disciplina normativa.

El conocimiento didáctico no tiene sentido sino comienza y termina en la práctica de enseñanza. Se vuelve a fortalecer la dimensión normativa con la que nace la Didáctica en el siglo XVII con Comenio y que hoy se halla en resignificación como hemos profundizado en escritos anteriores (Picco, 2014).

Otra arista interesante en torno a los vínculos entre el conocimiento didáctico y la práctica se encuentra en el docente. Al referirse específicamente al “sujeto destinatario del discurso didáctico” –el docente–, Camilloni (2007) concluye que debe ser conceptualizado como un sujeto individual y empírico y con la capacidad para realizar

la necesaria traducción a la práctica que la teoría didáctica demanda para alcanzar sus intencionalidades. Este esfuerzo de acomodación de la teoría didáctica se lleva a cabo en el marco de las condiciones áulicas, institucionales y sociales que configuran el escenario en el que se concreta la enseñanza. “Ninguna teoría permitirá pasar al caso individual sin una mediación, fruto de la reflexión crítica y de la decisión creativa. Éste es el aporte, su alcance y su límite, que la teoría didáctica puede hacer a la práctica pedagógica” (Camilloni, 2007, p.69)⁶.

“La conclusión inmediata de nuestra discusión es que la realidad final de la ciencia de la educación no se encuentra en los libros, ni en las salas de clase donde se enseña, sino en las mentes de los que dirigen las actividades educativas” (Dewey, 1964, p.35).

El valor de lo que se aprende durante la formación docente “se halla en la ilustración y guía que ofrece para la observación y el juicio de las situaciones reales cuando éstas surgen” (Dewey, 1964, p.34). “El valor de la instrucción concreta respecto a los asuntos educativos reside en su efecto sobre la formación de actitudes personales de observación y juicio” (Dewey, 1964, p.35).

Didáctica y Filosofía de la enseñanza.

Como cierre de esta presentación, consideramos oportuno recuperar la perspectiva pragmatista en la comprensión del sentido de la filosofía, que también se pone en evidencia en la conformación de esta mesa redonda: la utilidad de la filosofía para el mejoramiento de la vida humana (Di Gregori y Pérez Ransanz, 2014).

En el capítulo XXIV de *Democracia y educación* titulado “Filosofía de la educación”, Dewey expresa que la filosofía, como amor a la sabiduría representa una actitud general hacia el mundo que influye en la conducta de la vida humana. Mientras la ciencia se concentra en los hechos y en las leyes particulares, sugiere lo que hay que hacer y lo que no hay que hacer proporcionando medios para ello, la filosofía da un paso más articulando estas concepciones específicas en una más abarcadora.

En el desarrollo precedente visualizamos puntos de encuentro entre la perspectiva utilizada para entender la Didáctica como disciplina que se propone el mejoramiento de las prácticas de enseñanza y la perspectiva pragmatista sobre el sentido de la filosofía también preocupada por influir en las disposiciones humanas fundamentales.

“cuando nos aproximamos a los problemas filosóficos desde el lado de la clase de disposición mental a que corresponden o desde las diferencias en la práctica educativa que establecen cuando actúan sobre ella, nunca pueden perderse de vista las situaciones vitales que formulan. Si una teoría no introduce ninguna diferencia en el trabajo educativo, tiene que ser artificial. Si estamos dispuestos a concebir la educación como el proceso de formar disposiciones fundamentales, intelectuales y emocionales respecto a la naturaleza y los hombres, la filosofía puede, incluso, definirse como la

⁶ Se pueden ampliar los necesarios vínculos entre la Didáctica y los saberes docentes en Cometta (2017). La Didáctica reconoce en el docente un sujeto de decisión y acción, portador de un cúmulo complejo de saberes explícitos e implícitos, que se deben conocer si la teoría didáctica pretende impactar en las prácticas de enseñanza.

teoría general de la educación” (Dewey, 1967, p.347. La cursiva figura en la edición consultada).

Queda abierta la inquietud respecto a la profundización en la posibilidad y en los alcances de una “filosofía de la enseñanza” que, parafraseando la tarea que Dewey le asigna a la filosofía en *Democracia y educación*, abogue seriamente por la revisión crítica de los fines formativos existentes, aquellos en cuya concreción se trabaja diariamente en las aulas de clase, y por la interpretación de los resultados de la producción didáctica y pedagógica en relación con los efectos que se desean –y los que no– producir en la sociedad. Una “filosofía de la enseñanza” con estas tareas por delante permitiría una nueva revisión de la dimensión normativa en tanto articulación fundamental entre la orientación hacia la práctica y los valores que se pretende alcanzar.

Referencias bibliográficas:

- Aguirre Lora, M. E. (1995). “Presentación a la edición mexicana”. En: Santoni Rugiu, Antonio. (1996). *Nostalgia del maestro artesano*. México: Miguel Ángel Porrúa; Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU). 1988.
- Aguirre Lora, M. E. (2017). “Juan Amós Comenio, o de las historias entramadas en el Magno Arte de la Didáctica”. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11 (11), e19. <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivose019/8471>
- Ali Jafella, S. (2006). *Travesías filosóficas y sociales de la "escuela nueva" en Europa y Estados Unidos*. La Plata: Al Margen.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.
- Barco, S. (1989). “Estado actual de la pedagogía y la didáctica”. *Revista Argentina de Educación. Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación*, (Año VII, N° 12), 7-23.
- Camilloni, A. (1996). “De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica”. Camilloni, A. et. al. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 17-39). Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2007). “El sujeto del discurso didáctico”. En Camilloni, Alicia, Cols, Estela, Basabe, Laura y Feeney, Silvina. *El saber didáctico* (pp.61-70). Buenos Aires: Paidós.
- Castiñeiras, M. (2002). “La teoría pedagógica de John Dewey. Aspectos normativos y componentes utópicos”. *Revista de Filosofía y Teoría Política*, (34), 63-69. http://www.rfytp.fahce.unlp.edu.ar/article/view/RfYTPn34a08/html_96
- Cometta, A. L. (2017). “La Didáctica y su compromiso con la práctica. Una reflexión sobre los saberes docentes”. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11 (11), e21. <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivose021/8473>
- Coscarelli, M. R. (2017). “Curriculum e institución”. En: Picco, S. y Orienti, N. (Coords.): *Didáctica y Curriculum. Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza* (pp.30-48). La Plata, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP). Colección Libros de Cátedra 2015. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61533>
- Davini, M. C. (1996). “Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales”. Camilloni, A. et. al. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 41-73). Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.

- Dewey, J. (1944). *El niño y el programa escolar*. Buenos Aires: Losada. 1902.
- Dewey, J. (1964). *La ciencia de la educación*. Buenos Aires: Losada. 1929.
- Dewey, J. (1967). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Losada. 1916.
- Díaz Barriga, Á. (1991). *Didáctica y curriculum. Convergencias en los programas de estudio*. México: Ediciones Nuevomar S.A. de C.V. 1984.
- Di Gregori, C. y Pérez Ransanz, A. R. (2014). “La Filosofía como teoría de la Educación. La vigencia del pensamiento de John Dewey”. *Un debate pendiente. Epistemología y Pedagogía*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Feldman, D. (2002). “Reconceptualizaciones en el campo de la didáctica”. Gonçalves Rosa, D. E., y de Souza, V. C. (Orgs.), *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos* (pp. 69-84). Rio de Janeiro y Goiania: DP&A Editora y Editora Alternativa.
- Feldman, D. (2010). *Didáctica general. Aportes para el desarrollo curricular: Instituto Nacional de Formación Docente (INFod)* Argentina: Ministerio de Educación. http://www.me.gov.ar/infod/documentos/didactica_general.pdf
- Fenstermacher, G. D. (1989). “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”. Wittrock, M. C. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (Vol. I, pp. 149-179). Madrid: Centro de Publicaciones Ministerio de Educación y Cultura y Paidós Ibérica.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Klimovsky, G. e Hidalgo, C. (1998). *La inexplicable sociedad. Cuestiones de epistemología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: A-Z Editora.
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Nassif, R. (1968). *Dewey. Su pensamiento pedagógico*. No. 22. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Pardo, R. H. (1997). “La problemática del método en ciencias naturales y sociales”. Díaz, E. (Ed.), *Metodología de las ciencias sociales* (pp. 67-95). Buenos Aires: Biblos.
- Picco, S. (2014): “Concepciones en torno a la normatividad en la didáctica. Un análisis interdisciplinario de obras teóricas didácticas y curriculares en la Argentina entre 1960 y 1990”. (En línea). Tesis del Doctorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, publicada en el repositorio institucional de la UNLP “SEDICI”. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/35590>
- Picco, S. (2016). “Reflexiones en torno a la dimensión normativa en la Didáctica a partir de algunas lectura de John Dewey”. Ponencia presentada en el *V Coloquio del Conocimiento. Creatividad, innovación y racionalidad en Ciencia, Artes y Tecnología*. FaHCE, UNLP. 24 al 26-8-2016.
- Piovani, J. I. (2015). “Teoría”. En: Carballo, Carlos. (Coordinador). *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica*. Buenos Aires: Prometeo.
- Ravecq, M. M. (1957). “Comenius, apóstol de la educación. El precursor de la educación moderna”. *El correo de la UNESCO*. (Año X, Noviembre), 4-15. <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000679/067956so.pdf>
- Santoni Rugiu, A. (1996). *Nostalgia del maestro artesano*. México: Miguel Ángel Porrúa; Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU). 1988.

- Santoni Rugiu, A. (2012). *Milenios de la sociedad educadora III. La escuela contemporánea en el entramado de las revoluciones*. México: Fundación Educación, Voces y Vuelos.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama. 2008.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata. 1981.
- Terigi, F. (2006). “Tres problemas para las políticas docentes”. Panel “*Docentes, ¿víctimas o culpables? Una mirada renovada sobre la cuestión docente en el marco de los cambios sociales y educativos*”. *Encuentro Internacional “La docencia, ¿una profesión en riesgo? Condiciones de trabajo y salud de los docentes*”. Organizado por la OREALC, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Montevideo, 22, 23 y 24 de junio.
- Zuberman, J.; Pegoraro, C. y Tagliaferro, S. (2013). “El lugar de lo imposible a la hora de educar, gobernar y analizar”. *Moebiana*. Año VII, N° 47, pp.10-12.